Niveau(x) d'enseignement: I Numéro EDUQ : 8570438
Centre d'intérêt: 773

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation. Comité sur la formation et le perfectionnement des enseignants.

Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire : commentaires sur un projet ministériel : avis au ministre de l'Éducation / [Conseil supérieur de l'éducation, Comité sur la formation et le perfectionnement des enseignants]. -- Québec : Le Conseil, 1984.
32 p. ; 26 cm.

Code: 50-336.

ISBN 2-550-07714-8

Cote Dewey: 370.71'2'09714/03v

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Rôle de l'université *Formation pratique *Brevet d'enseignement *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

En juin 1983, le ministre de l'Éducation invitait le Conseil supérieur de l'éducation à lui présenter ses observations et des recommandations en rapport avec un document d'orientation intitulé **La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Vers des aménagements. Fiches de discussion** (Juin 1983). Quoiqu'ayant adopté entre-temps un rapport sur la condition enseignante, qui consacre un chapitre à la formation et au perfectionnement des enseignants, le Conseil a préparé un avis spécifique sur ce sujet, avis qui reprend toutefois l'essentiel des orientations retenues dans le rapport sur la condition enseignante.

L'avis comprend cinq chapitres: 1. Le partage des responsabilités (rôle des autorités scolaires locales et des associations professionnelles et syndicales, partage des responsabilités entre le ministère et les universités); 2. L'axe professionnel et la composante pratique de la formation des enseignants; 3. Le stage probatoire; 4. Le droit de pratique des enseignants (l'acte professionnel, le brevet unique et permanent, le cas des enseignants du secteur professionnel); 5. Le perfectionnement des enseignants (éducation permanente et formation continue, responsabilité du perfectionnement, planification et coordination, financement, priorités ministérielles).

Type de document: m
Notice(s) connexe(s): 8470766

VERS DES AMÉNAGEMENTS DE LA FORMATION ET DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Commentaires sur un projet ministériel

Avis au ministre de l'Éducation

septembre 1984

Québec

EDUQ 8570438

Comité sur la formation et le perfectionnement des enseignants

Membres

M. Joseph Bouchard
membre de la Commission de l'enseignement secondaire

M. Bruce Cook
membre de la Commission de l'enseignement primaire

M. Roger A. Cormier
membre de la Commission de l'enseignement primaire

M. Fernand Toussaint
secrétaire

Avis adopté à la 302e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 28 septembre 1984

ISBN 2-550-07714-8
Dépôt légal : quatrième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec

VERS DES AMÉNAGEMENTS DE LA FORMATION ET DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Commentaires sur un projet ministériel

Avis au ministre de l'Éducation

septembre 1984

Table des matières

Pages

Introduction 1

Chapitre 1 – Le partage des responsabilités 3

- Le rôle des autorités scolaires locales 3
- Le rôle des associations professionnelles et syndicales 3
- Le partage des responsabilités entre le Ministère et les universités 4
  - Les fonctions de contrôle professionnel du Ministère 5
  - Le comité de la formation des enseignants 6

Conclusion du Chapitre 1 7

Chapitre 2 – L'axe professionnel et la composante pratique de la formation des enseignants 9

- L'importance de l'axe professionnel 9
- Le concept de formation pratique 10
  - Le concept 11
  - La proportion théorie-pratique 11
- La réorganisation de la formation pratique 12

Conclusion du Chapitre 2 13

Chapitre 3 – Le stage probatoire des enseignants du primaire et du secondaire 15

Conclusion du Chapitre 3 17

Chapitre 4 – Le droit de pratique des enseignants du primaire et du secondaire 19

- L'acte professionnel 19
- Un brevet unique et permanent ? 19
- Le cas des enseignants au secteur professionnel 21

Conclusion du Chapitre 4 23

Chapitre 5 – Le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire 25

- L'éducation permanente et la formation continue 25
- La responsabilité du perfectionnement 26

- La planification et la coordination du perfectionnement 27
- Le financement du perfectionnement 28
- Les priorités ministérielles 29

Conclusion du Chapitre 5 29

Conclusion générale 30

Annexe – Principales orientations retenues ou préconisées par le Conseil 31

Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement
des enseignants du primaire et du secondaire.
Commentaires sur un projet ministériel
Avis adopté à la 302e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 28 septembre 1984

Introduction

En juin 1983, dans le cadre d'une consultation générale, le ministre de l'Education invitait le Conseil supérieur de l'éducation à lui présenter des observations, des commentaires et des recommandations en rapport avec un document d'orientation intitulé *La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Vers des aménagements. Fiches de discussion (Juin 1983)*. En même temps, le Ministre rappelait son intention de poursuivre la définition d'une politique d'ensemble et de réviser ultérieurement le Règlement numéro 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement.

À sa réunion du 16 janvier 1984, le Conseil reçut un projet d'avis du comité mis sur pied pour étudier le projet ministériel. Toutefois, au même moment, il lançait en milieu scolaire une consultation sur la condition enseignante dans le cadre d'une étude qui touchait également la formation et le perfectionnement des enseignants. Il décida donc de différer toute décision finale jusqu'à l'achèvement de cette dernière étude.

Effectivement, le rapport sur la condition enseignante, adopté le 17 août 1984, consacre un chapitre à la formation et au perfectionnement des enseignants et il aborde la plupart des thèmes du projet ministériel. Comme ce rapport ne constitue qu'une réponse partielle au document de consultation du Ministère, le Conseil décida donc de préparer un avis spécifique sur ce sujet, tout en y reprenant l'essentiel des orientations retenues dans le rapport sur la condition enseignante.

La formation et le perfectionnement des enseignants demeurent en permanence une dimension majeure de la question des ressources humaines allouées à l'éducation. Les circonstances présentes leur confèrent toutefois une actualité particulière qui justifie un certain bilan critique des pratiques passées et une réflexion prospective face à l'avenir.

Les quinze dernières années ont connu des modifications importantes en matière de formation et de perfectionnement des enseignants. L'abolition des écoles normales, le transfert de leurs responsabilités aux universités, l'établissement d'un système de probation des enseignants, l'accès des enseignants du secteur professionnel aux programmes universitaires de perfectionnement, l'impulsion donnée à la spécialisation des enseignants, notamment ceux du secondaire, la reconnaissance à des fins salariales des cours suivis, voilà quelques faits qu'on peut rappeler pour illustrer cette période marquée par la recherche de voies nouvelles dont les résultats ne semblent toutefois pas toujours avoir été à la hauteur des espérances mises en elles en matière de pédagogie et d'éducation. Par ailleurs, d'importantes modifications dans les conditions de travail qui prévalent dans les écoles, l'avènement de nouveaux programmes et de nouvelles politiques à caractère pédagogique qui supposent de nouveaux modes d'intervention auprès des jeunes, la nécessité pour les enseignants de faire face à des situations inédites créées par la régression démographique, les réductions d'effectifs et les réaffectations dans de nouveaux champs d'enseignement, tout cela vient rendre encore plus complexe la problématique de la formation et du perfectionnement des enseignants.

C'est pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation a accepté d'apporter sa contribution à la réflexion collective avant même que le projet éventuel de règlement ne lui soit soumis. Ainsi, dans un cadre d'analyse plus vaste que ne l'est un règlement, il croit pouvoir mieux mettre en lumière certains éléments essentiels d'une politique globale à venir pour la formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire.

Le Conseil tient à souligner toutefois qu'il n'a pas essayé de répondre à toutes les questions soulevées dans le document d'orientation ministériel. Ses commentaires portent plutôt, pour chacune des cinq fiches, sur les aspects qui lui semblaient particulièrement importants en soi ou lourds d'implications pour l'avenir de la formation et du perfectionnement des enseignants.

Chapitre 1
Le partage des responsabilités (pp. I-1 à I-16)

[Un double motif de clarifier les responsabilités]

Le partage des responsabilités en matière de formation et de perfectionnement des enseignants est d'une importance première pour un double motif. L'efficacité de l'action à conduire en dépend largement, qu'il s'agisse de la prise de décision, de la mise en oeuvre ou de l'évaluation en matière de projets concrets. Par ailleurs, dans la perspective où les diverses instances doivent pouvoir rendre des comptes en fonction de leur situation dans le système et de leurs attributions spécifiques normales, chacune doit savoir avec clarté de quoi et envers qui elle est responsable. Sans ces deux conditions fondamentales, on serait vite confronté à des situations d'attentisme, d'empiètement, d'incohérence, d'inaction et d'inefficacité.

Le document ministériel tente à cet égard un effort de clarification louable. Certains points méritent toutefois un examen particulier. Il s'agit notamment du rôle des autorités scolaires locales, de celui des associations professionnelles et syndicales, du partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et les universités, des fonctions de contrôle professionnel du Ministère et, enfin, du comité de la formation des enseignants.

• Le rôle des autorités scolaires locales (1.3, p. I-2)

[Élargir leur responsabilité à l'analyse des besoins de perfectionnement]

Le projet ministériel campe bien le rôle des commissions scolaires: organiser les stages de formation pratique, organiser les activités de perfectionnement selon les mécanismes prévus localement ou régionalement, participer à l'analyse des besoins de formation.

Même si la responsabilité de participer aussi à l'analyse des besoins de perfectionnement est sans doute implicite dans l'énumération de ces diverses responsabilités, il serait opportun de l'énoncer explicitement. En effet, les commissions scolaires, responsables de l'application des politiques, des programmes et des régimes pédagogiques, sont bien placées pour saisir les besoins d'ensemble et tenter d'y répondre de la manière la plus cohérente et la plus économique. Une telle responsabilité n'implique toutefois pas l'exclusivité en cette matière, les décisions devant respecter les mécanismes conjoints établis entre les parties, notamment les comités de perfectionnement prévus dans les conventions collectives.

• Le rôle des associations professionnelles et syndicales (1.4, p. I-2)

[Expliciter le rôle de ces organismes envers la formation initiale]

Le document ministériel semble un peu ambigu sur cette question en ne parlant explicitement que du perfectionnement comme responsabilité des associations professionnelles et syndicales. La question de la formation initiale concerne tout autant ces organismes. Même si l'on peut croire qu'elle est comprise sous les expressions telles que « analyse des besoins » et « définitions des orientations », il serait préférable là aussi que le texte mentionne explicitement la responsabilité de ces organismes de participer à l'analyse et à la définition des besoins de formation initiale des enseignants.

Que ce soit en vue de leur participation au comité de la formation des enseignants dont il sera question plus loin (3.2.2) ou à l'organisme professionnel conjoint éventuel évoqué à la page 5, les associations professionnelles et syndicales ont un rôle évident à jouer à cet égard. Par exemple, les associations formées d'enseignants sur la base des disciplines d'enseignement — ou encore le Conseil pédagogique interdisciplinaire qui les regroupe — sont en mesure, par leur proximité avec les exigences des régimes et des politiques pédagogiques, de participer à l'évaluation de l'orientation que doit prendre la formation initiale des enseignants.

▫ Le partage des responsabilités entre le Ministère et les universités (3.2.1, p. I-15)

[Une clarification nécessaire des responsabilités]

Dans son document d'orientation, le ministère de l'Éducation parle des divers rôles qui lui sont impartis à l'égard de la formation des enseignants : « rôle de responsable du service public d'éducation, rôle d'associé des commissions scolaires comme employeurs et responsables du milieu d'exercice de la profession enseignante, rôle de corporation professionnelle des enseignants » (p. I-13). De plus, « il répond de la coordination de l'ensemble du réseau universitaire » et « doit intervenir à l'égard des programmes de formation des enseignants en tant qu'ils sont des programmes universitaires » (p. I-13).

Dans cette optique, il entend, « à la manière d'une corporation professionnelle » (p. I-15), exercer son rôle dont un des aspects serait de « collaborer avec les universités, qui en sont premièrement responsables, à la définition des objectifs de la formation des enseignants, de même qu'à l'élaboration et à la révision des programmes » (p. I-15).

De prime abord, cette orientation peut se prêter à diverses interprétations. Les « objectifs de la formation des enseignants » s'identifient-ils ici aux objectifs des programmes de formation eux-mêmes ? La définition de ces objectifs est-elle plutôt une opération préalable consistant à déterminer les objectifs généraux de formation devant servir d'éclairage à l'élaboration de l'ensemble des programmes de formation ? Selon le sens retenu, la situation prévue peut différer grandement.

S'il s'agit de la définition des objectifs spécifiques des programmes de formation, il va de soi que cette responsabilité incombe aux universités. S'il s'agit plutôt pour le Ministère de devenir le collaborateur des universités dans la définition des objectifs généraux de la formation des enseignants plutôt que de demeurer celui qui les définit, on peut se demander si une telle vision est pertinente et respectueuse des responsabilités propres du Ministère.

Le Ministère est actuellement l'instance qui détermine les grandes politiques éducatives et les régimes pédagogiques et les traduit dans des programmes d'études nationaux. Il doit assurer la cohérence entre les exigences du service public d'éducation et la qualité de la formation des enseignants oeuvrant auprès de tous les élèves que la loi de la fréquentation scolaire obligatoire amène dans les écoles, écoles qu'ils n'ont pas toujours la possibilité de choisir contrairement aux clients des autres types de professionnels faisant du service privé.

[Deux responsabilités conciliables]

Cette perspective de service public à l'échelle nationale justifie que le Ministère conserve la responsabilité première de la définition des objectifs généraux de la formation des enseignants, tout en laissant aux universités *l'autonomie essentielle nécessaire pour développer des programmes originaux de formation des enseignants*.

Ces deux responsabilités sont conciliables : le fait que le Ministère continue à définir les grands objectifs généraux de la formation des enseignants ne signifie en aucune façon qu'il tente de définir à la place des universités le contenu des programmes de formation. En cette matière, *il est souhaitable que les universités jouissent d'une réelle autonomie et d'un vaste champ d'initiative selon leur originalité propre*. Il s'impose même que le Ministère cesse d'intervenir, comme il le fait maintenant, dans l'élaboration et l'approbation, voire la révision des programmes. Mais l'unité des travaux des universités sera mieux assurée si le Ministère pose les grands jalons essentiels de la formation du personnel enseignant — ce qu'il entend peut-être par l'expression « types de compétence » (3.2.1) ou que d'autres semblent appeler « standards de formation ». Elle sera aussi un gage de la confiance qui pourra être mise dans la formation dispensée d'une université à l'autre en fonction des exigences de base requises pour être enseignant.

[Sous le signe de la participation]

Que le Ministère conserve la définition des objectifs généraux de la formation des maîtres et qu'il indique « les types de compétences dont le système a besoin chez le personnel enseignant » (3.2.1, b, p. I-15) ne doit pas signifier toutefois qu'il agisse unilatéralement ou qu'il s'implique directement dans l'élaboration des programmes. Au contraire, il doit le faire sous le signe de la participation des établissements et organismes intéressés: universités, organismes d'enseignants, milieu scolaire.

Le Conseil reviendra plus loin à cet égard sur le rôle du Comité de la formation des enseignants. Sans exclure des mécanismes de coordination spécifiques entre le Ministère et les universités sur le développement des programmes de formation, cet organisme pourrait être un important lieu de mise en commun et d'orientation.

— *Les fonctions de contrôle professionnel du ministère de l'Éducation (3.1.3, I-12)*

[Une analogie incomplète]

À certains égards, le Ministère exerce, il est vrai, des fonctions de contrôle professionnel qui sont comparables à celles des corporations professionnelles. C'est le cas notamment pour l'octroi et le retrait des permis et des brevets donnant accès au métier d'enseignant. Mais l'analogie avec une véritable corporation professionnelle atteint vite ses limites. Le Ministère ne remplira jamais à la place des enseignants la condition préalable à la création d'une corporation professionnelle: la volonté des enseignants eux-mêmes de demander un ordre professionnel, de se donner un code d'éthique, des règles et des mécanismes disciplinaires et cette disposition officiellement et concrètement assumée d'assurer la qualité du service éducatif et la protection des usagers.

C'est pourquoi le rôle incomplet de corporation professionnelle que le Ministère joue à certains égards ne doit pas décourager les enseignants de rechercher le moyen d'assumer éventuellement une prise en charge plus formelle de leur profession.

[Les incidences de l'orientation mise de l'avant dans le rapport du Conseil sur la condition enseignante]

Dans son étude récente sur la condition enseignante[1], le Conseil supérieur de l'éducation a mis de l'avant une orientation qu'il convient de rappeler dès maintenant à cause de ses rapports directs avec la question des responsabilités.

En effet, en continuité avec l'idée préconisée dans son rapport annuel de 1982-1983 sur l'évaluation, le Conseil invite tous les partenaires majeurs concernés à un débat éclairé en vue de la création éventuelle d'un *organisme de caractère professionnel voué à la promotion de la profession enseignante, à la qualité des services professionnels et à la protection des usagers*. La composition de cet organisme laisserait place au ministère de l'Éducation, aux enseignants, aux parents, au milieu scolaire et au milieu socio-économique. Ses pouvoirs seraient en fonction de dimensions professionnelles bien définies tombant sous sa responsabilité.

L'existence d'un tel organisme permettrait de définir en des termes nouveaux les responsabilités des divers intervenants sur la question de la formation des enseignants, notamment en fonction du comité de la formation des enseignants dont il sera question plus loin et qu'il ne faut pas confondre avec l'organisme dont il vient d'être question. Toutefois, comme cet organisme ne peut être imposé et que son instauration éventuelle ne peut guère être envisagée à court terme, le Conseil est d'avis que, d'ici là, il faut tirer parti au maximum des structures actuelles et les réaménager même afin de répondre aux besoins.

---

1. Conseil supérieur de l'éducation, *La condition enseignante*, août 1984, p. 273.

— *Le Comité de la formation des enseignants (3.2.2, p. I-16)*

[Un mandat considérablement redéfini]

Le *mandat* du nouveau Comité prévu pour la formation et le perfectionnement des enseignants mis de l'avant dans le document ministériel diffère assez substantiellement dans sa formulation par rapport à la formulation de l'actuel règlement numéro 4. Il contient quatre clauses au lieu de sept. Vu que le Ministère opte pour l'abolition du système de probation et du permis (temporaire) d'enseignement, il était assez logique pour lui d'abolir les deux anciens premiers articles relatifs, l'un à la reconnaissance des institutions où le détenteur d'un permis pouvait enseigner et l'autre, à la supervision de l'enseignement dispensé par le détenteur de ce permis.

Par ailleurs, au lieu de parler de la compétence dont le détenteur d'un permis a besoin pour obtenir un brevet d'enseignement, on parle plutôt maintenant des « compétences dont le système a besoin »; on ne parle plus de la suspension et du rétablissement du brevet (permanent), mais seulement des conditions et des modalités d'admission à la pratique de l'enseignement; on introduit aussi la notion de priorités de la formation initiale et continue des enseignants; enfin, on ne parle plus de l'approbation des programmes de formation des maîtres, mais plutôt de *la participation* du ministère de l'Éducation *aux processus* d'élaboration, d'évaluation et de révision des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants dans les établissements et dans le réseau universitaire.

[Un mandat à préciser et à rendre plus englobant]

Étant donné que ce comité est un organisme consultatif privilégié pour aviser le Ministère sur les aspects majeurs de la formation et du perfectionnement des enseignants, son mandat devrait être plus précis et plus englobant.

Ainsi, en cohérence avec les responsabilités ministérielles évoquées précédemment et avec les besoins du monde de l'enseignement, ce mandat devrait porter explicitement sur des projets d'orientation touchant

- les politiques et les orientations générales en matière de formation et de perfectionnement;
- la définition des objectifs généraux de la formation des enseignants entendus au sens large évoqué plus haut;
- la détermination des types de compétence spécifiques dont le système éducatif a besoin;
- les priorités en matière de formation initiale et de perfectionnement des enseignants;
- les conditions et les modalités d'admission à la pratique de l'enseignement (que le système de probation soit maintenu ou non);
- les conditions de suspension et de rétablissement du brevet d'enseignement.

Même si cette définition du mandat du comité recouvre partiellement celle du Ministère, elle englobe davantage les multiples facettes de la question et elle permettrait au comité de jouer un rôle plus complet et plus déterminant auprès du Ministre.

[Une composition du Comité à élargir]

Quant à la *composition* du Comité de la formation des enseignants prévue par le Ministère, elle serait de quinze (15) membres nommés après consultation des associations ou organismes les plus représentatifs des enseignants, des employeurs et des formateurs des enseignants.

Même si le texte ministériel ne l'exclut pas, le Ministre se gardant toute latitude après consultation, il ne garantit d'aucune façon la présence des usagers du système d'éducation à l'intérieur de ce comité.

Dans son rapport annuel 1982-1983 sur l'évaluation, le Conseil a clairement indiqué l'importance qu'il accorde à la présence des usagers et des bénéficiaires du système d'éducation dans les opérations où se réalisent les évaluations et se prennent les orientations qui les concernent. C'est pourquoi, il lui

semble souhaitable que, parmi les quinze membres prévus, on retrouve, dans une proportion équitable, une place pour les étudiants et les parents.

Conclusion du Chapitre I

Tout en suggérant quelques clarifications aux responsabilités des diverses instances, le Conseil croit nécessaire d'insister sur les rapports entre le ministère de l'Éducation, les organismes d'enseignants, les universités et le milieu scolaire. Il rappelle qu'il trouverait souhaitable la création d'un organisme conjoint à caractère professionnel voué à la promotion de la profession et à la qualité des services professionnels. L'ouverture qui marque heureusement le fonctionnement actuel du système fait en sorte que les responsabilités exclusives en termes de pouvoir de décision peuvent s'exercer avec la participation des autres partenaires qui le désirent. C'est pourquoi, tout en apportant quelques précisions quant au rôle du Ministère et des universités dans la définition des objectifs de la formation des enseignants, le Conseil préconise que s'établissent des mécanismes de communication et de participation par lesquels chacun peut apporter sa contribution en toute autonomie tout en profitant de l'éclairage des autres. Clarté des responsabilités, autonomie dans l'action, concertation, telles sont les préoccupations constantes qui doivent animer les divers partenaires face aux problèmes et aux besoins actuels. C'est dans cet esprit qu'il faut envisager l'élargissement du Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants tant dans les champs de son mandat que dans sa composition. Un tel Comité, dont l'inaction des quelque dix dernières années a sans doute pesé lourdement sur l'absence de solutions à certains problèmes persistants, peut devenir une charnière importante des rapports entre les divers partenaires et le Ministère. Il devrait être formé sans délai et mis à l'oeuvre aussitôt le nouveau règlement approuvé.

Chapitre 2
L'axe professionnel et la composante pratique de la formation des enseignants (pp. II-1 à II-19)

[Un bilan assez négatif]

Ce chapitre, basé sur des données fournies par de nombreux organismes ou groupes de travail, pose un diagnostic sévère sur les résultats pratiques de la formation professionnelle reçue par les enseignants. On signale particulièrement la faiblesse de l'intégration de la théorie à la pratique et les rapports insuffisants de la formation avec les exigences du travail en milieu scolaire; on remet en question également les modes d'encadrement des étudiants à l'université ainsi que l'organisation de la formation pratique en milieu scolaire; on déplore aussi que l'université n'ait pas davantage réussi à articuler la recherche universitaire avec les activités de formation des enseignants; on s'interroge sur une meilleure définition des grands axes de la formation requise par tout enseignant; enfin, on pose de nombreuses interrogations sur des orientations éventuelles et sur les possibilités concrètes d'y parvenir dans les universités et dans les milieux scolaires.

Le Conseil souscrit dans l'ensemble à l'évaluation que de nombreuses instances ont faite de la situation de la formation et du perfectionnement des enseignants. Les renseignements recueillis récemment dans ses audiences sur la condition enseignante vont substantiellement dans le même sens. Il semble, en effet, que des carences sérieuses entravent présentement dans les universités et dans les commissions scolaires une formation professionnelle des enseignants où le savoir, le savoir-faire et le savoir-être s'intégreraient vraiment dans une visée éducative cohérente.

Les établissements universitaires, à cause de plusieurs facteurs complexes, notamment les carences dans l'organisation et la supervision des stages pratiques en cours de formation, ne peuvent garantir la compétence professionnelle réelle de leurs finissants. La dispersion des étudiants dans les diverses facultés rend très difficile aux universités d'être des lieux de rassemblement qui imprègnent profondément les étudiants dans le développement de leur mentalité éducative. Le système de probation actuel, paralysé dans sa dynamique essentielle, fait peu pour l'encadrement positif des débutants. Il est aussi quasi inefficace pour éliminer ceux et celles qui n'ont pas les aptitudes requises (42 cas en 12 ans). Il en résulte que l'accès à la profession enseignante est un des plus largement ouverts à tous avec les risques qui s'ensuivent. Comme la profession enseignante est de surcroît une de celles qui offrent le moins de garanties en matière de mécanismes d'évaluation de la qualité de l'acte professionnel et de la protection des usagers, des efforts s'imposent pour corriger cette situation.

[Principaux aspects retenus par le Conseil]

Les points que le Conseil veut particulièrement commenter concernent l'importance de l'axe professionnel, le concept de formation pratique et la réorganisation de la formation pratique.

• L'importance de l'axe professionnel

[Réaffirmer et concrétiser l'importance de la formation professionnelle des enseignants]

Le besoin d'enseignants, d'éducateurs, de pédagogues véritables n'a peut-être jamais été aussi fortement ressenti qu'au cours des quelque dix dernières années, période où la société et le système d'enseignement ont connu de nombreux changements et où la population a défini de façon plus critique ses attentes envers l'école.

D'une part, le personnel enseignant en place a tenté de s'adapter aux nouvelles situations à travers des formes de perfectionnement et de mise à jour multiples et aux résultats parfois heureux, parfois fort discutables. D'autre part, on s'attend à ce que les nouveaux venus à l'enseignement — il en reste en dépit de la régression démographique — aient reçu une formation de base qui réponde plus adéquatement aux exigences réelles des fonctions pédagogiques et éducatives qu'ils auront à assumer.

Sans vouloir non plus déprécier tous les jeunes enseignants qui sont passés par notre système de formation, on peut affirmer qu'ils auraient gagné en qualité professionnelle si les universités, les commissions scolaires et le personnel des écoles en étaient arrivés à des pratiques concertées de formation axées plus résolument sur les dimensions professionnelles essentielles de la préparation des enseignants. Le document ministériel a donc raison de *réaffirmer avec force l'importance de la formation professionnelle des enseignants et d'en faire un axe prioritaire de développement dans les universités, les commissions scolaires et les écoles*.

[D'abord bien définir les dimensions professionnelles de la formation]

Le point de départ est bien de définir les grandes dimensions, les grands traits d'une formation professionnelle adéquate. Le document ministériel énonce à cet égard des bases intéressantes : vision de l'enseignant comme éducateur, pédagogue et spécialiste de l'intervention éducative ; formation fondamentale tournée vers la compréhension et la maîtrise des fondements des savoirs ; intégration des composantes de la formation ; formation concrète, pratique, en fonction de la réalité des écoles ; entraînement à une pratique polyvalente et à la réflexion critique ; haut niveau de culture ; sensibilisation à la culture technologique ; connaissances et savoir-faire reliés aux matières à enseigner, aux phénomènes d'apprentissage, aux caractéristiques socio-économiques de l'effectif étudiant et au phénomène de l'inadaptation ; articulation de la recherche à la formation, etc.

[Accent particulier à mettre sur certains aspects]

Le Conseil souscrit à l'ensemble de ces orientations, toutes souhaitables et nécessaires en elles-mêmes. Parmi les volets de formation que l'enseignant doit intégrer, le Conseil insiste pour qu'on mette l'accent sur la capacité de réfléchir sur l'éducation elle-même, sur sa nature, ses courants, sur le sens du développement de la personne. Il faut le rappeler, l'enseignant est d'abord un éducateur qui met ses talents de pédagogue au service d'objectifs d'apprentissage pris au sens large et englobant toute la personne humaine. On doit donc se préoccuper de donner à l'étudiant autre chose que des recettes pratiques et l'amener surtout à réfléchir sur ce qu'il fait, sur ce qu'il peut faire et ce qu'il peut devenir en tant qu'éducateur...

Parmi les cinq volets mentionnés par le Ministère (#3.2, p. II-5), le premier est l'acquisition d'un « haut niveau de culture ». Cette exigence est souhaitable. Ce haut niveau de culture doit certes reposer d'abord sur un savoir suffisamment riche. Mais il doit surtout se fonder sur la maîtrise de la langue maternelle, sur une capacité et une habitude de réflexion personnelle articulée, sur l'habileté à établir des rapports entre les réalités, à analyser ces réalités, à affiner ses perceptions, à pouvoir accéder à des principes et à les utiliser concrètement... Appliquée à l'éducation, cette culture professionnelle suppose une compréhension véritable des dimensions qui constituent la formation fondamentale des jeunes, une habitude d'analyse des phénomènes culturels, socio-économiques, affectifs et pédagogiques reliés à l'acte professionnel, notamment tout ce qui constitue les nouveaux développements en éducation : culture technologique, interdisciplinarité, adaptation scolaire, etc.

Il serait donc peut-être plus opportun en ce sens de parler de *culture professionnelle véritable* et d'en faire l'élément distinctif entre le simple instructeur et l'éducateur authentique. En ce sens, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que, si l'enseignant doit être un « spécialiste de l'intervention pédagogique », il faut l'amener à dépasser la seule technique pour la mettre constamment au service d'objectifs éducatifs qui transcendent la discipline d'enseignement.

• Le concept de formation pratique (p. II-14)

Deux aspects sont à souligner notamment en rapport avec les questions soulevées par le document ministériel (pp. II-14 à II-18) : la compréhension du concept lui-même et la proportion du temps consacré à la théorie et à la pratique en cours de formation.

— *Le concept*

[Une formation pratique, critique et diversifiée]

Le Conseil veut d'abord indiquer qu'il lui semblerait insuffisant, selon l'idée mise de l'avant par la commission d'étude des universités, que la formation pratique prépare à « contrôler *un modèle* d'intervention professionnelle » (#4.2.1, p. II-14). Il faudrait parler plus explicitement de préparation à l'utilisation d'une *variété de types d'interventions pédagogiques* appropriées à la nature des objectifs d'apprentissage visés. En outre, aux dimensions indiquées par le Ministère (p. II-14), il importerait d'ajouter la capacité d'être critique sur sa pratique même, la créativité personnelle et l'habileté à vérifier l'applicabilité des théories pédagogiques. Il convient aussi d'ajouter la capacité de se prêter à l'évaluation de son travail professionnel par ses collègues.

Par ailleurs, le Conseil partage l'idée que la formation pratique ne se réduit pas aux stages à l'école même et que d'autres activités tenues à l'université (v.g. les études de cas) peuvent et doivent y contribuer également. L'insertion du futur enseignant dans le milieu réel demeure toutefois la voie privilégiée à suivre.

— *La proportion théorie-pratique*

[Un partage difficile à faire]

Il est difficile et hasardeux de tenter de déterminer *a priori* une juste proportion de la place de la théorie et de celle de la pratique dans le programme de formation des enseignants, puisqu'il s'agit, en fait, de deux aspects interreliés d'une même réalité. Il faut tenir compte aussi qu'en cette matière la notion de quantité ne peut se dissocier de la notion de qualité.

Le Conseil se dit d'emblée d'accord sur un point : le minimum actuel de la proportion d'activités de formation pratique est insuffisant, compte tenu surtout que la dimension qualité n'y est pas toujours assurée et qu'on a trop tendance à cloisonner le savoir et la pratique. Il faut donc aller plus loin dans la mise en oeuvre de la formation pratique des enseignants.

Certains milieux, par exemple l'Université Simon Fraser, en sont venus à consacrer la moitié des trois années de formation aux activités pratiques concrètes, la plupart en milieu scolaire même. Est-il possible d'aller aussi loin chez nous ?

[Des possibilités d'accueil et d'encadrement à étendre]

À cet égard, le document ministériel s'interroge sur les possibilités d'accueil des commissions scolaires et des possibilités d'encadrement des universités (p. II-19). Il semble que ces possibilités soient insuffisantes dans les circonstances actuelles. La chose s'explique : il n'y a jamais eu depuis 15 ans une véritable politique qui aurait amené les universités, les commissions scolaires et les écoles à une certaine tradition de collaboration organique et continue, au développement concerté d'une véritable organisation marquée d'une philosophie et de modalités nouvelles, motivantes et fonctionnelles. Tout reste donc à bâtir, mais l'expérience réussie ailleurs permet d'espérer en une évolution marquée au Québec, si l'on y met les moyens appropriés.

[Une politique d'ensemble à établir]

Dans cette optique, la directive (instruction) de janvier 1981 adressée par le MEQ aux commissions scolaires pourrait constituer une base partielle de politique, si elle était assortie d'un cadre d'ensemble, d'une politique régissant également les universités et les organismes représentant les enseignants à la suite d'une entente formelle sur un modèle donné. Pour l'instant, tout semble plutôt laissé aux initiatives locales et aux aléas des négociations de chaque commission scolaire pour signer un protocole d'entente avec les universités. Quoi qu'il en soit du succès relatif de cette entreprise, il n'atténue en rien la nécessité d'une politique d'ensemble qui viendrait préciser la philosophie de base et les mécanismes essentiels à un véritable renouveau dans la réalisation des stages pratiques en cours de formation.

[Une formation pratique allongée sous le signe de la qualité]

Le Conseil en arrive à la conclusion qu'il faut allonger sensiblement la durée des activités pratiques et même, au besoin, aller au-delà de l'année de psychopédagogie prévue au Règlement numéro 4. Un tel allongement se situerait à l'intérieur du programme global de formation de quatre ans dont il sera question plus loin.

Le Conseil réitère sa conviction que les dimensions quantitatives de la formation ne peuvent être déterminées sans l'existence d'un haut niveau de qualité des activités de formation elles-mêmes. C'est pourquoi le Ministère doit investir dans le développement qualitatif du système de formation. Le commentaire qui suit sur la réorganisation de la formation pratique veut évoquer quelques perspectives en ce sens.

• La réorganisation de la formation pratique

[Nécessité d'un cadre d'organisation approprié]

La clarification du concept de formation pratique et l'intention de mieux équilibrer le temps consacré à la théorie et celui consacré aux activités pratiques doivent s'insérer dans un cadre d'organisation approprié, tant à l'université que dans les commissions scolaires et les écoles.

[Des idées prometteuses...]

Le document ministériel (p. II-18) énonce huit orientations ou mesures allant en ce sens : meilleure articulation des enseignements théoriques et des travaux en contexte d'enseignement, concertation et coopération entre les partenaires, développement du sens de la responsabilité d'équipe, coordination systématique à l'intérieur des universités, meilleures garanties concernant les ressources humaines et financières, ententes ou protocoles entre les parties concernées, etc.

[À insérer dans une politique globale]

On ne peut que souscrire d'emblée à ces mesures et en souhaiter l'avènement prochain dans le cadre d'une véritable politique globale. Il convient cependant de s'attarder particulièrement sur un point majeur : l'accueil des stagiaires dans les écoles et les rapports entre les universités et le milieu scolaire.

Présentement, les universités se heurtent fréquemment à des résistances de la part des commissions scolaires et des écoles quand vient le temps d'y introduire des stagiaires. Ces derniers, souvent considérés comme des intrus, ne reçoivent parfois qu'un semblant d'encadrement et d'évaluation.

[Les écoles associées...]

Si l'on n'en arrive pas à établir entre les universités et le milieu scolaire des rapports plus organiques et plus systématiques, la formation pratique des enseignants restera toujours inadéquate. A cet égard, l'idée de donner à l'organisme ou à l'établissement d'accueil un « véritable statut d'associé » (p. II-18) mérite une attention particulière, notamment pour ce qu'on peut appeler les « *écoles associées* » à l'université.

De telles écoles associées seraient des écoles publiques qui acceptent officiellement de collaborer régulièrement avec les responsables de la formation des enseignants à l'université. De ce fait, elles recevraient officiellement un statut particulier et travailleraient selon une philosophie, selon des modes d'encadrement des étudiants-enseignants et selon des rapports avec l'université entièrement repensés et essentiellement organiques et dynamiques. Ces écoles deviendraient, en somme, de véritables lieux de formation pratique dans le contexte réel des apprentissages des jeunes.

[Une formule à expérimenter systématiquement]

Une telle formule mérite sûrement d'être expérimentée systématiquement au Québec, afin que se développe une nouvelle tradition de la formation pratique. On peut se demander si de telles écoles associées ne devraient pas d'abord être implantées dans les milieux dits défavorisés, là où l'on vit le

plus intensément les problèmes d'apprentissage et d'adaptation. Par ailleurs, il faut tenir compte de l'existence de « secteurs défavorisés » dans certaines écoles, par exemple le secteur professionnel court dans certaines polyvalentes, même si celles-ci n'appartiennent pas formellement à un milieu défavorisé.

Le Conseil en arrive à trois conclusions:

— L'apprentissage des futurs enseignants doit se réaliser en contact avec les diverses réalités du monde scolaire, notamment les milieux et les secteurs défavorisés, et faciliter le plus possible aux stagiaires l'initiation aux diverses approches pédagogiques.

— La formule des écoles associées semble une formule intéressante pour arriver à cette fin, tout en permettant à l'université de se rapprocher du réel, de retrouver une motivation nouvelle et d'acquérir une meilleure connaissance des besoins du milieu.

— La formule des écoles associées, sans être une panacée, mériterait d'être implantée dans le réseau des écoles avec toute leur diversité, tant pour la formation générale que pour la formation professionnelle, afin d'assurer aux futurs enseignants la meilleure préparation à affronter diverses situations possibles.

[Créer des « Teachers' Centers »?]

Le document ministériel pose l'hypothèse de la création de centres régionaux d'enseignants ou de « didacthèques » basés sur le modèle des Teachers' Centers britanniques. Ces centres se caractériseraient par le fait d'être des lieux d'échange de matériel didactique, d'information pédagogique en général et de rapprochement entre les praticiens et les théoriciens.

Sur le plan du perfectionnement et de la mise à jour des enseignants, ces centres régionaux auraient un rôle fort utile à jouer, spécialement dans les régions éloignées, pour répondre à des besoins multiples de ressourcement. Qu'il s'agisse, par exemple, de s'initier rapidement à de nouvelles méthodes, de prendre connaissance de matériel didactique créé ailleurs, d'évaluer ce matériel, d'avoir accès plus rapidement aux résultats de recherches sur des questions pédagogiques ou éducatives, de faire connaître ses propres recherches, ses propres expériences, ou tout simplement d'échanger avec des enseignants d'autres milieux, ces centres auraient un caractère de dynamisme et de souplesse indiscutable. Ils répondraient aussi à des besoins à court terme que satisfont difficilement ou rarement les services universitaires et les modes de perfectionnement actuels.

[Rattacher ces centres aux institutions actuelles]

Il faut donc encourager l'avènement de ces centres de ressourcement, d'abord sur une base régionale, afin d'en faciliter l'accès aux enseignants. Mais faut-il les créer de toutes pièces ou les rattacher à des établissements existants? Pour des raisons d'ordre pratique et économique, il serait pertinent qu'ils se développent à partir de ce qui existe déjà. En Grande-Bretagne, ces centres sont créés par et pour les enseignants. Ceux du Québec pourraient certes oeuvrer aussi en ce sens. Mais les commissions scolaires, quitte à mettre des ressources en commun, pourraient partager des responsabilités concrètes à cet égard. D'ailleurs, des expériences déjà connues prouvent qu'une commission scolaire, en utilisant une école désaffectée et en mobilisant des ressources réduites, peut en arriver à créer un lieu dynamique d'échange pédagogique et de ressourcement de son personnel. Par ailleurs, afin de consolider ces centres et leur donner un rayonnement encore plus vaste, les commissions scolaires, les universités et les enseignants auraient avantage à se concerter pour le développement de ces centres.

Afin d'assurer à ces centres la meilleure utilisation possible dans un territoire d'une étendue considérable, il serait nécessaire de mettre en place des mécanismes de circulation de l'information et de prêt de matériel pédagogique, voire de circulation d'équipes volantes.

Conclusion du chapitre 2

Conscient, comme de nombreux organismes, des carences actuelles quant à l'axe professionnel et à la composante pratique de la formation des enseignants, le Conseil insiste sur la nécessité de remettre en

valeur de façon prioritaire la compétence professionnelle authentique qui doit caractériser tout débutant dans l'enseignement. Tout en adhérant aux grands traits qu'on doit retrouver idéalement chez celui-ci, le Conseil insiste sur un certain concept de culture professionnelle susceptible d'assurer des assises solides à la formation. Il souhaite aussi un accroissement qualitatif et quantitatif du temps alloué aux activités pratiques de formation et à l'ensemble de la formation. À son avis, c'est seulement dans le cadre d'une politique d'ensemble, régissant sur des bases nouvelles les rapports entre les universités et le milieu scolaire, notamment par la formule des écoles associées, que l'on en arrivera à créer une tradition et des mécanismes nouveaux axés sur une action vraiment intégrée des divers intervenants. Pour le perfectionnement des enseignants, il faut souligner l'importance de la création de centres de ressourcement, faisant appel à la collaboration et à l'engagement des enseignants, des co.amissions scolaires et des universités.

Toutes ces considérations concernent un problème concret lancinant que l'on n'a jamais réussi à solutionner globalement depuis que les universités ont pris la relève des écoles normales: comment assurer la formation proprement professionnelle des enseignants? Il est temps que, tant à l'intérieur même de l'université en termes d'organisation, de coordination et de financement que dans les commissions scolaires et les écoles, en termes d'ouverture, d'encadrement et de concertation, on en arrive enfin à poser les gestes de rapprochement qui s'imposent depuis longtemps.

Chapitre 3

Le stage probatoire des enseignants du primaire et du secondaire (pp. III-1 à III-23)

[Question centrale : faut-il abolir le système actuel de probation ?]

La question centrale que pose ce chapitre est la suivante : ne serait-il pas opportun d'abroger la période probatoire de deux ans préalable à l'obtention du brevet d'enseignement, en mettant plutôt l'accent sur une redéfinition des responsabilités des partenaires, en accordant une importance nouvelle à l'axe professionnel de la formation et en procédant à une réorganisation des stages pratiques en milieu scolaire à l'intérieur de la formation initiale à l'université ?

La recherche d'une réponse à cette question doit être guidée par un principe fondamental : assurer le mieux possible à ceux qui fréquentent nos écoles un personnel enseignant de qualité, capable de les aider à réaliser les objectifs pédagogiques et éducatifs qui leur sont proposés.

[Le principe qui guide le Conseil]

Une telle préoccupation s'explique facilement. Contrairement aux autres services publics auxquels on recourt de temps à autre et pour une durée ordinairement assez courte, l'école est un lieu où l'on passe plusieurs années déterminantes de sa vie. La qualité des rapports humains qu'on y retrouve, le dynamisme pédagogique qui y est démontré dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, les dispositions des éducateurs à comprendre et à aider, voilà quelques-uns des facteurs dont la présence ou l'absence peut faire toute la différence dans le cheminement des personnes. L'expérience révèle que la faiblesse sérieuse de certains enseignants dans leur champ d'enseignement, la pauvreté de leur pédagogie ou encore leurs attitudes négatives sont des causes non négligeables d'insatisfaction, de démotivation, de blocages affectifs et même d'abandon scolaire.

On ne prendra donc jamais trop de précautions pour favoriser l'accès à l'enseignement des personnes qui possèdent le mieux les aptitudes requises.

[Les carences du système actuel]

Tous les témoignages entendus, comme le document ministériel lui-même, convergent vers une conclusion commune : le système actuel de probation des enseignants ne produit qu'une infime partie des fruits qu'on en attendait. Le refus des enseignants en place d'évaluer leurs collègues, la faiblesse ou même l'absence d'encadrement et de soutien réels des débutants, les difficultés nombreuses empêchant l'observation des débutants en classe, le peu de soutien reçu de l'université elle-même, le double rôle de personne ressource et de juge de la direction, tout cela fait en sorte que presque tous les débutants traversent tant bien que mal ces deux années de probation et obtiennent quasi automatiquement leur brevet permanent (au plus ½ de 1 % essuieront un refus, selon le document ministériel).

Il faut donc modifier radicalement les conditions d'accès des nouveaux venus à l'enseignement. Dans cette optique, le Conseil souscrit à l'intention du Ministère d'abolir le système actuel de probation. Il tient cependant à souligner à quelles conditions il adhère à cette orientation.

[Travailler sur deux plans complémentaires]

Il y a lieu de croire que les chances d'y parvenir seront plus grandes si l'on travaille à réorganiser substantiellement les conditions de la formation initiale des enseignants à l'université. Il en serait de même si l'on développait dans les écoles un système d'accueil des aspirants à la profession axé sur un encadrement pédagogique et une évaluation formative susceptibles de les aider vraiment à s'adapter à leur milieu, à développer leurs qualités pédagogiques et à maîtriser plus sûrement les exigences de leurs tâches.

Dans cette ligne de pensée, le Conseil soumet les commentaires et orientations qui suivent.

— La période probatoire devrait être considérée comme partie intégrante de la formation initiale, plutôt que comme forme de perfectionnement. En cela, l'analogie avec l'internat exigé des médecins avant leur admission à la pratique autonome illustre bien cette vision des choses. Le principe en est simple : l'aspirant à un permis de pratique permanent ne l'obtient qu'au moment où sa formation initiale intégrée est achevée.

— Il y aurait possibilité, grâce à un accroissement de la durée des stages pratiques durant la formation à l'université (v.g. un minimum d'un an en milieu scolaire) et à une réorganisation radicale de leur supervision et de leur évaluation, de vérifier suffisamment la compétence minimale requise des futurs enseignants, tout en permettant à ceux-ci une bonne connaissance concrète du milieu scolaire.

— Un tel allongement des stages à l'intérieur de la formation initiale n'est pas sans avoir des incidences directes sur la durée totale de la formation initiale elle-même.

Prenant en considération les exigences grandissantes d'une formation en profondeur des enseignants; considérant aussi le temps requis pour leur assurer une formation polyvalente de qualité, le Conseil, comme il vient de l'affirmer dans son avis sur la condition enseignante, estime qu'il serait souhaitable de porter à quatre ans la durée totale de la formation initiale des enseignants, en y incluant la formation pratique. Cette année supplémentaire serait la meilleure assurance que l'on accorde à chaque dimension de la formation initiale le temps, l'importance et le traitement qu'elle mérite.

— Dans l'état actuel de sa réflexion, le Conseil estime qu'il serait préférable que cette année de stages pratiques s'intègre à un processus d'alternance entre l'université et l'école tout au long des quatre années de formation. L'intégration graduelle de la théorie et de la pratique serait sans doute mieux assurée ainsi.

— Cette année de stages en milieu scolaire faisant partie de la formation initiale, l'université conserverait la responsabilité d'assurer l'encadrement, la supervision et l'évaluation des étudiants; elle le ferait évidemment avec la collaboration des commissions scolaires, des directions d'école et des enseignants. Ainsi, le parchemin qu'elle accorderait à ses finissants supposerait que le Ministère décernerait en même temps à ceux-ci un brevet d'enseignement.

— L'établissement d'un tel système suppose des conditions de base indispensables, tant au début qu'à la fin du processus. Ainsi, il y aurait lieu d'inviter les universités à s'interroger sur les critères actuels d'admission des étudiants dans les facultés d'éducation, afin de s'assurer de leur validité et de les réviser au besoin. Il s'imposera aussi une concertation véritable entre tous les partenaires — Ministère, universités, commissions scolaires et enseignants —, afin de mettre en place un système s'inspirant d'un autre esprit. Il faudrait notamment que les enseignants en exercice, face aux stagiaires en cours de formation, cessent de voir en eux des collègues de plein droit, comme le sont les détenteurs de permis provisoires actuels, et acceptent de participer non seulement à leur encadrement mais aussi à leur évaluation. Les universités, pour leur part, devraient redéfinir substantiellement leurs structures internes de formation et amener leur personnel à des modes de travail inédits en milieu scolaire. Pour sa part, le Ministère, dans le cadre des règles pratiques, devrait assumer son rôle de leader et de coordonnateur pour la mise en place de ces nouvelles dispositions.

[Accent à mettre sur l'encadrement pédagogique]

Il ne faut pas croire pour autant que le débutant qui sortirait du nouveau système de formation préconisé aurait résolu tous ses problèmes d'adaptation. Il aurait tout simplement fait la preuve qu'il possède les qualités de base essentielles et la connaissance minimale requise du contexte d'enseignement. Il *lui resterait à consolider ses acquis, à parfaire ses modes d'intervention pédagogique, à s'adapter plus en profondeur à son milieu de travail, à solutionner bien des problèmes imprévus, à se tenir à jour dans une optique de formation continue et de perfectionnement.*

L'école, pour sa part, ne doit pas conclure qu'une bonne formation initiale de l'enseignant la dispense d'aider celui-ci au cours de ses premières années d'enseignement. Au contraire, il sera toujours de première nécessité que les directions d'école, avec la collaboration du personnel enseignant,

développent des pratiques d'encadrement, d'évaluation formative et d'assistance des débutants. Agir de façon responsable envers le public et les usagers n'en exige pas moins.

Conclusion du chapitre 3

L'échec relativement profond du système actuel de probation rend plutôt illusoire toute entreprise de le rénover vraiment en profondeur, compte tenu de la nature des obstacles rencontrés. Les chances d'avenir sont plutôt dans le sens d'une réorganisation substantielle et de l'allongement de la formation initiale à l'université, ainsi que d'une transformation des structures et des mécanismes où elle s'insère dans le milieu scolaire. À cet égard, les possibilités de garantir la qualité des futurs enseignants serait mieux assurée que par le système ambigu actuel qui n'atteint que peu de ses fins véritables. Il faut donc convier tous les partenaires à redéfinir leurs responsabilités et à situer leur action dans une autre vision des mécanismes et dans un nouvel esprit de collaboration. Le passage d'un système à un autre supposera un leadership vigoureux du Ministère et une ouverture réelle des autres intervenants vers la création d'un contexte nouveau où prédominerait un objectif commun: contribuer à l'entrée dans l'enseignement d'un personnel enseignant qui répondrait essentiellement aux standards de qualité requis.

Chapitre 4

Le droit de pratique des enseignants du primaire et du secondaire (pp. IV-1 à IV-24)

Le droit de pratique des enseignants repose actuellement sur l'émission par le ministre de l'Éducation d'un brevet d'enseignement permanent, d'un permis d'enseigner (pour les débutants en probation), d'une lettre de tolérance ou encore d'une autorisation provisoire (exceptionnelles toutes deux pour ceux qui ne répondent pas à toutes les exigences de base). Dans chaque cas, on y indique la langue, le niveau (ordre) et le champ (la discipline) d'enseignement. Il en résulte qu'on compte présentement, selon le document ministériel, quelque 268 brevets différents, nombre qu'il faut doubler compte tenu de la langue.

Dans les voies de développement qu'il évoque, le document ministériel pose l'hypothèse d'un brevet unique et permanent qui ne préciserait comme tel ni la langue, ni le niveau (ordre) ni le champ d'enseignement. Il rappelle aussi le rôle de l'État dans l'émission des brevets d'enseignement, pose certaines conditions d'obtention de ces brevets et s'attarde sur le cas des brevets d'enseignement professionnel. Le Conseil commentera surtout ces aspects de la question.

• L'acte professionnel

[L'importance de bien régir l'accès à l'acte professionnel de l'enseignement]

On peut dire à juste titre que l'acte pédagogique est un « acte professionnel » chez ceux qui font profession de l'exercer. Les parents qui confient leurs enfants à l'école s'attendent, en toute légitimité, que les enseignants les prendront en charge avec une compétence réelle dans les contenus de programmes et dans les démarches pédagogiques et éducatives; ils comptent aussi sur le sens des responsabilités du personnel pour guider au mieux le développement général de leurs enfants.

L'importance intrinsèque et les répercussions inévitables de l'action éducative des enseignants sont telles que l'État, en tant que législateur gardien du bien commun, doit veiller aux standards de formation et aux conditions générales d'entrée dans la profession.

Compte tenu des besoins des élèves et des exigences propres à l'enseignement selon les niveaux et les secteurs, que penser de l'instauration d'un brevet unique et permanent?

• Un brevet unique et permanent?

[Avantages et limites des brevets spécialisés]

Il faut admettre que les principes actuels de certification des enseignants ont conduit à une pléthore de brevets différents, la plupart, notamment pour le secondaire, enfermant leurs détenteurs dans des champs d'enseignement spécialisé de plus en plus étroits. Une telle orientation, amorcée il y a une quinzaine d'années, visait l'objectif louable d'élever le niveau de formation générale des enseignants, tout en leur assurant le savoir requis pour enseigner des programmes dont les contenus étaient devenus plus exigeants. Les résultats ne sont pas négligeables sur le plan de la maîtrise des disciplines. Mais des facteurs de diverses natures sont venus causer une remise en question de ce type de formation.

[Une plus grande polyvalence s'impose...]

En effet, face à la nécessité pour les enseignants de passer d'un champ d'enseignement à un autre à cause du jeu des affectations dans un contexte de régression démographique; face à la nécessité de réduire le nombre de groupes d'élèves à rencontrer par les enseignants au profit des relations humaines plus continues et plus riches; face aussi aux exigences de l'interdisciplinarité, de continuité et de synthèse dans la formation fondamentale des jeunes, une évidence s'impose de plus en plus: l'acquisition d'une plus grande polyvalence devient nécessaire chez les enseignants. Mais jusqu'où aller en ce sens?

Sur cette question, le document ministériel propose apparemment, parmi toutes les hypothèses possibles, d'aller très loin dans le sens de la polyvalence. Pour ce qui est de l'enseignement général tout au moins, il préconise un brevet qui accorderait l'autorisation générale d'enseigner dans les écoles du Québec, quels que soient la langue d'enseignement utilisée, la discipline enseignée et le niveau d'enseignement (préscolaire, primaire ou secondaire). Ajoutons qu'une mesure complémentaire permettrait aux commissions scolaires d'affecter l'enseignant selon des critères plus précis; il s'agit en l'occurence d'une « liste des qualifications de base acquises au cours de la formation initiale et des qualifications supplémentaires acquises au cours d'activités de perfectionnement » (p. IV-23).

Aux yeux du Conseil, la formulation de la proposition ministérielle semble comporter une ambiguité. Quelle est en effet la portée légale, d'une part du brevet unique et, d'autre part, de cette « liste des qualifications de base acquises » et des « qualifications supplémentaires acquises » qui l'accompagnerait ? La seconde fait-elle partie intégrante du premier ? Ou n'est-elle qu'un guide pratique pour les administrateurs ? Cette distinction est fondamentale pour évaluer l'orientation ministérielle à son mérite.

En effet, si seul le brevet unique a une portée légale, il consacre alors le droit pour son détenteur de revendiquer tout poste d'enseignement vacant. Une telle situation pourrait conduire à des aberrations véritables et constituerait une menace réelle pour la qualité de certains enseignements. Si tel est le cas, le Conseil ne saurait évidemment souscrire à une telle orientation, qui serait trompeuse pour la population, car elle ne saurait assurer que tout détenteur de ce brevet possède la compétence dans des programmes d'études qui supposent des aptitudes spécifiques et qui appellent parfois une spécialisation véritable, (v.g. certains arts, les langues secondes).

Par ailleurs, si la portée légale du brevet unique est pondérée par une feuille de route contenant la liste des diverses qualifications acquises par l'enseignement, le droit d'enseigner se trouve situé dans certaines limites réelles que les brevets actuels indiquent en réalité plus formellement. En ce cas, tout en souhaitant que le texte ministériel définitif ne comporte aucune ambiguité, le Conseil juge davantage acceptable cette orientation. Mais, en ce cas, le problème de fond, c'est-à-dire la grande multiplicité des brevets, ne se trouverait pas résolu pour autant. Au contraire, les contenus diversifiés à l'extrême de cette feuille de route — ou liste de qualifications — rendraient encore plus atomisés, plus centrés sur de multiples champs de formation, les brevets d'enseignement. Cette liste des qualifications permettrait tout simplement plus de souplesse dans l'affectation des enseignants.

[Chercher des formules de polyvalence combinant maîtrise des contenus et formation psycho-socio-pédagogique]

La solution à ce problème de réduction du nombre de brevets réside sans doute dans des formules qui combinent suffisamment et la maîtrise des contenus des disciplines et la formation psycho-socio-pédagogique en fonction des niveaux d'enseignement et des catégories d'élèves. Le Conseil adhère donc à une orientation de principe qui favoriserait des types de formation initiale différenciés entre eux, mais comportant des possibilités suffisamment grandes de polyvalence et de souplesse dans l'affectation des enseignants. En somme, il s'agit simplement de trouver un juste milieu entre une polyvalence illimitée et une formation trop « pointue ».

Dans cette optique et à titre indicatif, on peut penser que les brevets devraient correspondre à des formations accordant une polyvalence large au préscolaire et au primaire, une polyvalence dans un groupe de deux ou trois disciplines au secondaire, une spécialisation possible en des disciplines de formation professionnelle et, avec validité pour tous les niveaux, en des disciplines exigeant des habiletés spécifiques (v.g. les arts, les langues secondes, l'éducation physique). Quel que soit le type de brevet, la maîtrise de la langue maternelle devrait être une condition essentielle de son obtention.

Il va de soi que le contenu plus spécialisé de certains programmes d'études continuera d'exiger une maîtrise plus poussée des disciplines concernées; cette maîtrise peut être le résultat d'études de baccalauréat spécialisé précédant les études en psychopédagogie ou de compléments d'études en une discipline après le baccalauréat d'enseignement secondaire.

Le Conseil ne croit pas devoir aller au-delà de ces lignes directrices et tenter d'établir le meilleur éventail des composantes possibles, c'est-à-dire les matières d'enseignement, de cette polyvalence des brevets. En cela, les universités notamment auront à explorer les avenues les plus logiques.

[Utilité de la liste des qualifications]

Quel que soit le type de brevet obtenu par un enseignant, le Conseil trouve heureuse l'idée qu'on le complète par une liste des qualifications obtenues au cours de la carrière de l'enseignant, de la formation initiale à toutes les acquisitions qu'apportent le perfectionnement, le recyclage et la mise à jour.

Cette feuille de route, dont le Ministère devrait identifier le responsable de sa mise à jour, aurait des avantages multiples dont celui de guider l'affectation des enseignants, la formation d'équipes, etc. Certains enseignants ont même acquis ou acquièrent tant de connaissances et d'habiletés nouvelles durant leur cheminement professionnel qu'ils pourraient se mériter en certains cas un autre brevet d'enseignement dans d'autres champs disciplinaires ou à un autre niveau.

- **Le cas des enseignants du secteur professionnel**

[Une maîtrise nécessaire des champs d'enseignement]

Comme pour l'enseignement général, le brevet d'enseignement professionnel devrait assurer la maîtrise du(des) champ(s) d'enseignement et une capacité réelle sur le plan de la pédagogie. À moins qu'ailleurs, on ne peut prétexter une situation conjoncturelle fertile en problèmes d'affectation des enseignants pour tenter de justifier certaines dérogations aux normes minimales de compétence.

[Un statut et une formation comparables]

Sur le plan des principes, le Conseil souscrit aux arguments du document ministériel à l'effet qu'il n'y ait ni différence de statut ni de formation à rabais pour les enseignants du secteur professionnel.

[Absence d'un système efficace de formation initiale des enseignants du secteur professionnel]

Dans les faits, un facteur permanent vient rendre difficile l'application de ce principe. En effet, on ne dispose pas encore au Québec d'un système vraiment efficace de formation initiale des enseignants du secteur professionnel. Rien n'a vraiment bougé depuis vingt ans. Le régime de la formation pédagogique « sur le tas » prévaut pour eux, et ce dans des conditions où ils sont souvent laissés à eux-mêmes face à leurs problèmes d'adaptation au contexte d'enseignement.

[La quadrature du cercle ?]

Il faut dire que les solutions envisagées se heurtent vite à des difficultés qui ont toutes les apparences de la quadrature du cercle. Pour être bon professeur de plomberie et de menuiserie, il faut être à la fois bon plombier ou bon menuisier et bon pédagogue. Pour être et demeurer compétent dans son métier, il faut garder contact avec le monde réel de l'industrie; pour être pédagogue et enseignant reconnu, on pense communément qu'une formation universitaire s'impose, ainsi que le consacre en droit l'actuel Règlement numéro 4. Comment organiser alors la formation initiale ? Par une longue démarche de formation à travers les ordres d'enseignement et hors des circuits industriels ? Par un complément universitaire apporté à une formation fondamentalement réalisée « sur le tas » ? Par un système spécifique qui traiterait le cas du secteur professionnel selon des normes différentes de celles du secteur dit général ?

Ces questions ne semblent pas avoir encore reçu de réponses satisfaisantes. Et l'on n'a pas davantage mis au point une planification efficace de la formation initiale requise pour dispenser l'enseignement au secteur professionnel. Ces enseignants, pour la quasi-totalité, ne suivent pas le même cheminement initial que leurs collègues de l'enseignement général qui se sont d'abord donné une préparation complète avant d'assumer leur rôle d'enseignants. Pour la plupart d'entre eux, leur venue à l'enseignement correspond soit à une réorientation de carrière à partir de leur travail en milieu industriel, soit à un à-côté auquel ils se consacrent pour un temps limité à cause de certaines

circonstances. Rares sont ceux qui, au point de départ, ont décidé d'abord de devenir enseignants, de compléter au besoin leur formation générale, de se spécialiser dans une ou des branches professionnelles, de se donner une formation pédagogique, d'acquérir leur expérience dans le monde du travail et d'enseigner ensuite en milieu scolaire.

[Deux voies d'accès à l'enseignement professionnel]

Dans la plupart des cas, les commissions scolaires recrutent dans le monde du travail des spécialistes en un champ professionnel donné et leur confient la responsabilité de groupes d'élèves du secteur professionnel.

Cette première voie d'accès à l'enseignement pour ces enseignants n'est pas sans comporter, pour eux comme pour les élèves, des implications sérieuses. Car savoir pratiquer son métier est une chose; savoir faire part de son art, utiliser les approches pédagogiques requises, maîtriser sa langue maternelle, communiquer adéquatement avec les jeunes et se situer dans un projet éducatif en est une autre.

C'est pourquoi, tous les moyens doivent être mis en oeuvre pour que ces enseignants soient embauchés selon des critères diversifiés tenant compte des exigences pédagogiques et éducatives fondamentales. Il faut surtout, et de façon prioritaire, multiplier les moyens pour faciliter le perfectionnement pédagogique de ces enseignants, que ce soit par l'université, par les commissions scolaires ou par des activités de différentes natures (congrès, colloques, observation d'expériences, etc.) auxquelles on pourrait leur faciliter l'accès.

L'autre voie d'accès à l'enseignement professionnel, celle où le candidat passe d'abord par toutes les étapes préalables de formation est idéale en soi et elle est peut-être la seule qui puisse assurer d'emblée aux enseignants du secteur professionnel un statut professionnel égal à celui de leurs collègues du secteur général. Elle suppose que l'enseignant du secteur professionnel fasse des études de niveau collégial et universitaire et acquière une expérience professionnelle avant d'oeuvrer en milieu scolaire.

Cette voie pose des problèmes difficiles. En effet, il y a des différences bien connues entre les types de compétence professionnelle auxquels préparent les divers niveaux d'enseignement. Plus même, il n'y a pas nécessairement de véritable continuité linéaire entre l'ouvrier qualifié formé au secondaire, le technicien formé au collège et l'ingénieur formé à l'université. Si bien que, même s'il doit sans aucune hésitation être facilité dans une perspective de formation continue, le passage d'un niveau à un autre dans les champs professionnels ne constitue pas d'emblée la solution aux problèmes qui nous concernent ici. Pour être professeur de menuiserie, faut-il être technicien en matériaux, technologue du bois ouvré ou ingénieur civil? Si, d'un niveau à un autre, les programmes de formation s'emboîtaient de manière continue, on pourrait concevoir que le futur enseignant du secondaire professionnel chemine d'abord dans la filière continue de son champ professionnel. Dans certains cas, la chose est d'ailleurs possible. Mais le problème demeure entier dans les secteurs qui ne connaissent pas ce type de prolongement organique.

Par ailleurs, au-delà du problème de la continuité entre les niveaux d'enseignement, se pose aussi la question de la formation pratique en milieu de travail et de sa supervision, dans l'optique où les institutions de formation des enseignants pourraient y jouer un rôle actif au cours de la formation initiale.

L'application de ce modèle idéal nécessiterait l'expérimentation de modalités pratiques nouvelles. Elle supposerait aussi que l'orientation professionnelle des futurs enseignants du secteur professionnel se dessine plus tôt, que les établissements de formation assument des responsabilités plus grandes dans tout le processus de formation initiale de ces enseignants et, sans doute, que l'on prévoit l'animation et l'information requises pour intéresser d'éventuels enseignants du secteur professionnel à se préparer de longue haleine à exercer cette fonction. On peut croire aussi qu'un effort systématique d'inventaire des besoins en personnel enseignant pour le secteur professionnel et qu'une planification poussée des moyens s'imposeront avec la collaboration des partenaires concernés.

Le Conseil n'a pas été en mesure d'approfondir davantage ce problème complexe et de proposer des solutions concrètes. Il est d'avis que *c'est par une recherche intensive et systématique entre le Ministère, les universités et les milieux concernés que l'on pourra y parvenir.*

[En attendant...]

En attendant, on sera encore obligé d'agir souvent après coup devant des situations urgentes qui permettent parfois peu de choix. Ainsi, il faudra faciliter en cours d'emploi une formation psychopédagogique et didactique inexistante chez beaucoup d'enseignants du secteur professionnel qui arrivent dans le système d'éducation ou encore colmater certaines carences dans la formation générale de certains qui, par le jeu des circonstances, se retrouvent soudain en milieu d'enseignement professionnel.

[Des auxiliaires pour assister les maîtres de l'enseignement professionnel ?]

Le document ministériel évoque l'hypothèse de l'engagement d'auxiliaires pour assister les maîtres de l'enseignement professionnel. Ces auxiliaires, semble-t-il, seraient les vrais « experts » dans la matière et ils feraient équipe avec un enseignant « breveté » qui « recevrait la responsabilité de la démarche d'enseignement dans son ensemble pour un ou plusieurs groupes d'élèves, alors que des experts ou instructeurs contribueraient à cette démarche en dirigeant des séances d'atelier ou de laboratoire, des modules d'instruction ou d'application » (p. IV-20).

En elle-même, cependant, cette formule comporte un certain caractère artificiel qui laisse penser qu'on réserverait d'abord la compétence pédagogique à des enseignants de formation générale qui encadreraient des instructeurs plutôt ignares sur ce plan.

Le Conseil est d'avis qu'il faut rejeter une telle orientation, qui ferait d'éternels seconds de ceux qui oeuvrent au secteur professionnel et qui dissocierait chez eux pédagogie et technique. Il estime qu'il faut plutôt *travailler de façon méthodique à ce que les enseignants de ce secteur allient vraiment la capacité pédagogique à la compétence dans leur champ d'enseignement et ne s'en remettent pas à d'autres pour imprimer une valeur pédagogique aux activités à réaliser auprès des élèves du secteur professionnel.*

Dans cette optique, il serait souhaitable que l'enseignant débutant au secteur professionnel puisse, pour un certain temps, compter sur les services d'un enseignant expérimenté qui lui servirait de tuteur sur le plan pédagogique.

[Les autorisations provisoires et les tolérances]

Les autorisations provisoires et les tolérances d'enseignement ont longtemps été la plaie de nos écoles. On les comptait par milliers il y a quelques années. Elles se réduisent maintenant à quelque 300 dans le premier cas et à une centaine dans le second. En principe, on ne devrait pas tolérer ces exceptions aux standards minima requis. Dans les faits, on se trouve encore devant des situations où il faut accepter certains compromis.

Le Conseil estime que les tolérances d'engagement telles que définies présentement (p. IV-7) devraient être abolies aussitôt que possible. Par contre, les autorisations provisoires pourraient être maintenues pour un certain temps pour le secteur de l'enseignement professionnel, vu l'impossibilité, dans certains cas, de combler les postes par quelqu'un qui connaît vraiment le champ d'enseignement. Toutefois, on devrait s'assurer rigoureusement de la capacité minimale de communiquer chez tous ces candidats.

Conclusion du Chapitre 4

L'émission du type de brevet d'enseignement étant intimement liée à la qualité de l'acte professionnel, la surveillance des standards de compétence demeure une responsabilité première de l'État dans le partage actuel des responsabilités. Cette compétence, les enseignants doivent l'assumer tant dans la maîtrise des contenus disciplinaires que dans la maîtrise des habiletés pédagogiques et dans la

compréhension de toutes les dimensions psycho-socio-culturelles qui s'y rattachent. C'est pourquoi le Ministère devrait clarifier la portée légale d'un éventuel brevet unique et d'une liste de qualifications qui l'accompagnerait. On peut douter, cependant, que la formule préconisée par le Ministère solutionne vraiment le problème actuel de la prolifération des brevets. Il faut, au fond, rechercher des types de brevets qui s'éloignent des excès de spécialisation actuels pour en arriver à des types de polyvalence plus large mais non illimitée, tout en conservant cependant certains types de brevets spécialisés rendus nécessaires pour des raisons pratiques déterminantes. Pour ce qui concerne les enseignants du secteur professionnel, une politique générale et des efforts systématiques doivent être mis en oeuvre pour en arriver à développer de véritables programmes de formation initiale pour les enseignants du secteur professionnel, et ce en cohérence avec la politique de formation professionnelle. Ainsi, on s'éloignerait quelque peu de la pratique actuelle, quasi-inévitable, où l'on tente toujours après l'engagement de ces enseignants de pallier leurs carences dans certains domaines. Quant aux situations exceptionnelles où l'on accorde des autorisations spéciales, on ne pourra éviter de les tolérer tant qu'à plus long terme on n'aura pas modifié les modalités de formation et de recrutement des enseignants du secteur professionnel. Il s'agit là d'un problème qui dure depuis longtemps et qui appelle une attention particulière. La parité réelle de statut entre les enseignants exige un tel effort pour trouver une solution permanente à ce problème.

Chapitre 5
Le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire (pp. V-1 à V-72)

[Les principaux aspects commentés par le Conseil]

Le document ministériel fait longuement état de la situation actuelle du perfectionnement des enseignants, du degré de satisfaction et des aspirations de ceux-ci et des mesures prises par l'Etat. Il évoque de nombreuses orientations et voies de développement dont quelques-unes seront commentées maintenant. Ce sont notamment l'éducation permanente e. la formation continue, la responsabilité du perfectionnement, la planification et la coordination du perfectionnement et, enfin, les priorités.

• L'éducation permanente et la formation continue

[L'enseignement : une réalité en évolution qui exige une éducation permanente et une formation professionnelle continue]

Comme les autres principaux secteurs de l'activité humaine, l'enseignement est soumis à de nombreux facteurs qui exigent que les éducateurs s'ajustent constamment aux réalités changeantes de leur univers professionnel. Ces réalités, elles sont liées tout autant aux exigences intrinsèques de l'action éducative et pédagogique qu'à l'évolution même des jeunes et des réalités sociales, aux changements dans les champs du savoir ainsi qu'aux besoins découlant de l'application des programmes d'études, des régimes pédagogiques et des grandes politiques éducatives nationales. Le brevet d'enseignement, qui atteste de la compétence de son détenteur à un moment de sa vie, doit donc être vu dans la perspective d'une éducation pemanente ou d'une formation professionnelle continue, que ce soit par la voie de la mise à jour, du recyclage, du perfectionnement de durée variable ou d'une réorientation de carrière vers d'autres fonctions (p. V-30).

Le Conseil souscrit donc à cette idée que l'enseignant doit viser à se tenir toujours à la pointe de l'évolution pédagogique et éducative. Une telle nécessite, indiscutable en elle-même, suppose chez l'enseignant ouverture d'esprit, sens de l'interrogation, motivation et souci de s'améliorer et exploitation de multiples possibilités qui s'offrent à lui. Elle suppose aussi que l'on mette à sa disposition des possibilités de formation continue les plus appropriées à ses besoins.

[Des responsabilités et des devoirs à la fois individuels et collectifs]

Se situer sous le signe de l'éducation permanente et de la formation professionnelle continue crée donc des responsabilités et des devoirs d'abord individuels dans la conscience de chacun, mais aussi des responsabilités collectives et des devoirs chez ceux qui ont à mettre en oeuvre les moyens de rendre possible cette formation.

[Le problème de la permanence des brevets]

La nécessité de l'éducation continue pose le problème de la permanence des brevets d'enseignement. On sait combien les enseignants tiennent à la permanence de leur brevet et combien leur pèse la perspective d'être éventuellement décertifiés, notamment lorsqu'ils doivent oeuvrer en de nouveaux champs d'enseignement.

Le Conseil estime que ce n'est pas par la voie de la décertification et de la re-certification répétées que l'on résoudra cette tension psychologique et la question de la compétence des enseignants. Ce sera plutôt par *des mesures incitatives de formation continue auprès des enseignants et par des mesures appropriées de planification et de coordination du perfectionnement*. Les pages qui suivent précisent cet énoncé.

• La responsabilité du perfectionnement

[D'abord une responsabilité et un devoir individuels]

On a évoqué précédemment combien la spécificité de l'enseignement, le rôle de pédagogue ainsi que le devoir de répondre comme professionnel aux attentes du milieu sont à la source de besoins constants de formation continue. Dans cette optique, l'enseignant est le premier responsable de la prise en charge de son perfectionnement personnel, quelle qu'en soit la forme. C'est lui qui peut le mieux discerner ses motivations, ses aspirations, ses besoins et décider de s'engager activement dans des activités de perfectionnement. Sans cette attitude première, l'enseignant subira son perfectionnement plutôt qu'il ne l'assumera.

Le document ministériel fait état d'enquêtes révélant un degré de satisfaction assez peu élevé chez les usagers des cours de perfectionnement. En même temps, ces enquêtes montrent que les enseignants ressentiraient une motivation plus grande si les activités de perfectionnement leur permettaient d'explorer des domaines importants en rapport avec leur tâche, v.g. les processus d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages, la construction et l'évaluation du matériel didactique, l'expérimentation d'autres méthodes d'enseignement, l'animation d'un groupe d'élèves, la visite d'autres classes, etc. (pp. V-19 et V-20).

[Un principe d'adaptation essentiel]

Le Conseil estime que les plus grands efforts doivent être faits pour rejoindre le plus possible ces véritables motivations et ces besoins profonds des enseignants. C'est pourquoi la voie de développement proposée à la page V-49 — et qui va en ce sens — mérite d'être retenue comme premier principe directeur. L'idée que l'on aide chaque enseignant à établir son *plan individuel de perfectionnement*, ou encore que ce plan soit préparé collectivement à l'école, apparaît comme une étape essentielle vers l'adaptation des formes de perfectionnement aux attentes des enseignants.

[Responsabilités des autres intervenants]

Autant le Conseil préconise une implication poussée des enseignants dans l'orientation de leur perfectionnement, autant il croit que cette responsabilité doit être partagée avec diverses instances concernées par ce problème. Au plus haut niveau, le ministère de l'Éducation, qui se trouve à l'origine des politiques et des régimes pédagogiques et des programmes d'enseignement, doit prendre les mesures requises pour que les besoins de perfectionnement liés aux changements mis de l'avant reçoivent une réponse vraiment adéquate. Plus près encore des situations concrètes vécues par les enseignants, les commissions scolaires et les directeurs d'écoles ont une responsabilité encore plus immédiate d'identifier les besoins d'ensemble et de contribuer, dans les limites de leur compétence, à la réalisation d'activités de perfectionnement appropriées. Il en est de même pour les organismes d'enseignants soucieux d'évaluer les incidences des changements pédagogiques sur le perfectionnement de leurs membres. Pour sa part, l'université demeure un des grands artisans de la dispensation des services de perfectionnement avec les autres instances responsables.

[Aucune responsabilité exclusive sur l'ensemble du perfectionnement]

On ne saurait donc, en toute logique, préconiser que l'un de ces principaux intervenants détienne une responsabilité exclusive sur l'ensemble du perfectionnement. Chacun, en effet, se situe à des positions plus ou moins éloignées des problèmes à résoudre et il est heureux que tous puissent assumer leurs responsabilités propres et se compléter à la fois par leur proximité des situations particulières et par le recul nécessaire à des perceptions d'ensemble. Toutefois, dans la pratique, des activités de perfectionnement peuvent, à cause de leur nature ou de leur durée, être réalisées par certains intervenants sans que tous les autres y participent. Ce pourrait être le cas, par exemple, pour les activités de « perfectionnement maison » organisées par une école ou une commission scolaire pour une mise à jour de courte durée sur une question pédagogique.

À cet égard, le document ministériel est dans l'ensemble assez explicite. Ses voies de développement situent clairement l'action du Ministère, des commissions scolaires, des enseignants dans les écoles et les universités. Mais elles ne parlent pas vraiment explicitement du rôle des instances syndicales qui

représentent les enseignants sur l'ensemble du territoire. Ainsi, par exemple, à la p. V-54, en plus de la participation des universités intéressées, il serait logique de mentionner les syndicats d'enseignants car, ayant à gérer conjointement les ressources allouées pour le perfectionnement, ils sont intéressés au premier chef par l'instauration des comités régionaux de perfectionnement.

- **La planification et la coordination du perfectionnement**

[Nécessité d'une planification et d'une coordination effectives]

La multiplicité des responsabilités, la diversité des besoins et les ressources humaines et financières limitées rendent plus nécessaires que jamais une saine planification et une coordination efficace du perfectionnement des enseignants.

[Des orientations intéressantes]

Le document ministériel propose à cet égard des voies de développement fort intéressantes. Réactivation du Comité de la formation et du perfectionnement des maîtres, instaurations de plans nationaux en fonction de priorités, maintien du Comité conjoint MEQ-universités, maintien ou instauration de comités locaux et régionaux de perfectionnement, identification dans chaque université d'une instance responsable de la coordination, de la consultation et de la concertation, voilà des mesures mises de l'avant (pp. V-55 à V-59) et qui peuvent, si elles se concrétisent, susciter une planification et une coordination nettement améliorées. Le Conseil ne peut que souscrire à ces orientations; il ne se prononce pas sur les modalités techniques de leur mise en oeuvre, car elles doivent, de fait, être l'objet de discussions et d'ententes entre les parties intéressées.

Il faut aussi souligner que bien des milieux d'enseignement se plaignent du manque de structures permettant des relations suivies et fonctionnelles avec les universités. La formule des comités de liaison universités-syndicats d'enseignants existait naguère en plusieurs endroits. Peut-être serait-il opportun d'en faire la promotion? Il est possible aussi, si une place réelle est faite aux enseignants ou à leurs représentants officiels dans les comités régionaux de perfectionnement évoqués précédemment, que le problème se résolve de lui-même sans qu'on ajoute encore aux structures. En cette matière, seule une analyse critique des conditions et des structures existant dans chaque région peut permettre de trouver les modalités adéquates.

[Les plans nationaux et les plans individuels]

Un des aspects de la planification qui mérite un commentaire est celui de l'existence de plans nationaux de perfectionnement dans leurs rapports avec la préparation des plans individuels dont il a été question précédemment.

Les deux types de plans sont nécessaires. D'un côté, des besoins d'ensemble justifient l'existence de plans nationaux mis à la disposition du grand nombre en fonction surtout des changements pédagogiques imprimés par le Ministère à l'ensemble du système d'éducation; de l'autre, des plans davantage personnalisés répondent plus spécifiquement à des besoins d'un autre ordre dans le cheminement de carrière de chacun. Le danger existe que les plans nationaux et leurs priorités accaparent quasi exclusivement les ressources d'ensemble rendues disponibles. Il est souhaitable qu'une proportion équitable de ces ressources soit réservée pour les plans individuels, sans quoi le principe de la possibilité de choix des enseignants serait purement théorique et contredirait la première voie mise de l'avant précédemment.

Quelle doit être la juste proportion des fonds affectés à ces deux types de plans, nationaux et individuels? Dans l'abstrait, il est difficile d'en fixer les limites. Comme il s'agit d'une matière à négociation entre les parties concernées, il faut s'en tenir pour l'instant à cette proposition de principe.

• Le financement du perfectionnement

[Des ressources à la mesure des besoins]

Le Conseil retient d'abord le principe que les fonds alloués au perfectionnement soient à la mesure des besoins essentiels. Dans la conjoncture actuelle marquée par de nombreux changements de nature pédagogique, il est assez aisé de souscrire, en principe, à la voie proposée (p. V-56) allant dans le sens d'une augmentation des crédits disponibles aux comités locaux ainsi qu'aux plans nationaux de perfectionnement, d'autant plus que, dans les conventions collectives, le montant per capita (141 $) accordé au perfectionnement n'a pas varié depuis 1976. Le document ministériel n'indique aucunement quelle ampleur prendrait cette augmentation. Il faudra qu'une expertise sérieuse guide en temps et lieu une telle analyse de besoins.

[Le perfectionnement crédité pour des fins salariales...]

Une forme de conséquence financière du perfectionnement réside dans le fait que le perfectionnement crédité amène une augmentation du traitement des enseignants conséquente à l'élévation de leur scolarité. Un tel système, en vigueur depuis une quinzaine d'années, a constitué une puissante incitation vers le perfectionnement et il a certes contribué à l'élévation de la formation générale du personnel enseignant. À la longue, il s'est toutefois révélé superficiel à plusieurs égards, en ce sens qu'il cache souvent les véritables motivations et les véritables besoins. En effet, ce qu'on a appelé la « course aux crédits », souvent dans des études sans rapport avec le rôle des enseignants, a contribué à la remise en question de ce système de perfectionnement. Des indices laissent croire que, si l'on dissociait soudain le perfectionnement du salaire, le panorama des inscriptions aux cours de perfectionnement se modifierait sensiblement.

[Un système à modifier]

Le Conseil est d'avis que l'on doit continuer à « reconnaître » au dossier d'un enseignant les activités de perfectionnement qu'il réalise au cours de sa carrière. Cette reconnaissance se concrétise par des affectations plus judicieuses en fonction des capacités acquises par le perfectionnement; elle peut aussi prendre la forme d'une reconnaissance monétaire.

Sous ce dernier aspect, des efforts considérables ont été consentis dans le passé à travers la reconnaissance salariale des études de perfectionnement. Maintenant que la scolarité officielle moyenne des enseignants atteint le niveau du premier grade universitaire, il convient de rechercher le système de perfectionnement susceptible de maintenir des incitations réelles chez les enseignants envers le perfectionnement, tout en évitant de multiplier et de cumuler des coûts considérables dans le temps.

Dans cette optique, le Conseil met de l'avant deux principes directeurs:

— les cours et activités de perfectionnement, de recyclage et de mise à jour qui sont immédiatement commandés par les changements et les exigences de divers niveaux du système d'éducation devraient faire partie officiellement de la tâche globale des enseignants et ne comporter pour ceux-ci ni perte de salaire ni augmentation salariale;

— les études universitaires pertinentes à la tâche d'enseignement ou à des fonctions connexes et faites en dehors des heures de travail et sans l'aide des fonds de perfectionnement devraient continuer à être reconnues à des fins salariales.

Ces orientations apparaissent au Conseil comme susceptibles de guider avec équité les mesures à prendre pour le perfectionnement des enseignants.

Il faut souligner enfin que, sans que soient encourus des frais considérables, les enseignants en disponibilité seraient, dans le cadre de ces deux conditions, des sujets qui profiteraient hautement de mesures de perfectionnement visant à accroître leur polyvalence ou à s'adapter à d'autres champs ou d'autres niveaux d'enseignement.

• Les priorités ministérielles

[Les priorités ministérielles]

Le document ministériel propose d'accorder priorité aux groupes d'enseignants qui présentent des besoins plus pressants (p. V-66). Il s'agit plus particulièrement des enseignantes du primaire ayant moins de quinze ans de scolarité, les enseignants et enseignantes du secondaire professionnel, les enseignants et enseignantes des régions éloignées, les enseignants et enseignantes appelés à des tâches différentes, ceux et celles qui sont mis en disponibilité et enfin les enseignants et enseignantes désireux de poursuivre des études de 2e et 3e cycles et d'entreprendre des recherches.

[Certaines hypothèses plausibles à soumettre au Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants]

La plupart de ces besoins semblent véritables et méritent d'être considérés comme des priorités. On peut toutefois se demander si le fait d'avoir moins de quinze années de scolarité et d'être femme enseignante peut en soi être considéré comme un facteur prioritaire sur le plan pédagogique ou éducatif. On peut croire que ces enseignantes, qui se classent parmi les plus âgées et les plus expérimentées, ont surtout besoin de mise à jour sur les incidences des changements pédagogiques liés aux nouveaux programmes d'études, à l'évaluation pédagogique, à l'adaptation scolaire et aux nouveaux courants pédagogiques. Il ne serait donc pas pertinent de leur faire entreprendre des études dites « verticales » conduisant à un parchemin universitaire.

Pour ces enseignantes comme pour l'ensemble des enseignants, le Conseil veut ici rappeler la recommandation qu'il a faite dans son étude sur la condition enseignante[1] d'accorder un congé-éducation pouvant se réaliser jusqu'à deux fois, au moment pertinent, au cours de la carrière.

[Un accent à mettre sur la recherche en milieu scolaire]

Pour ce qui concerne la poursuite de recherches, il s'agit là d'une activité qu'on a assez peu tendance à considérer comme une forme normale et souhaitable de perfectionnement. Le Conseil estime très important qu'on fasse la promotion de la recherche et plus encore de « l'esprit de recherche » en milieu scolaire. Au-delà de la formule des cours de perfectionnement, des activités de recherches réalisées en milieu scolaire pourraient être, notamment dans le cadre d'études de 2e et de 3e cycles, un précieux facteur de changement vers l'innovation éducative, l'expérimentation pédagogique, l'analyse des situations d'apprentissage; elles pourraient, à la longue, susciter un « questionnement » structuré et salutaire dans les écoles.

Conclusion du Chapitre 5

Il importe d'insister sur le développement de la responsabilité individuelle et collective en matière de perfectionnement. Il est nécessaire aussi que l'on concilie harmonieusement la satisfaction des besoins individuels et des besoins d'ensemble grâce à l'élaboration des plans appropriés — individuels et nationaux — axés sur les besoins et les aspirations véritables des enseignants. Au-delà de certains champs de compétence spécifique à certains intervenants, on ne peut préconiser la responsabilité exclusive d'aucun de ceux-ci sur l'ensemble de la question du perfectionnement. Au contraire, un effort collectif de planification, de coordination et de mise en oeuvre du perfectionnement s'impose, et ce, grâce à des mécanismes appropriés et au respect des responsabilités de chacun. Au sujet du système actuel de perfectionnement conduisant à la reconnaissance salariale des études faites, il est pertinent de distinguer entre les études donnant droit à une augmentation salariale et celles qui sont simplement incluses, sans rémunération additionnelle, à la tâche globale de l'enseignant.

1. Conseil supérieur de l'éducation, *La condition enseignante*, août 1984, p. 248.

Conclusion générale

Il est heureux que le ministère de l'Éducation fasse le point sur les principaux aspects de la formation initiale et du perfectionnement des enseignants après une quinzaine d'années d'expériences vécues depuis l'abolition des écoles normales et le transfert de leurs responsabilités aux universités. Son document de consultation a le mérite de faire état des vues de plusieurs organismes et de certains chercheurs qui ont apporté leur éclairage sur la question.

Parce qu'il n'a pu aborder qu'un certain nombre d'aspects du problème, le Conseil est conscient d'avoir laissé dans l'ombre des questions importantes qui auraient mérité une analyse particulière.

Tel est le cas, par exemple, des modalités de mise en oeuvre par les universités de la formation initiale et du perfectionnement des enseignants du secteur professionnel secondaire en rapport avec le milieu industriel et les cégeps. À cet égard, il reste encore à concevoir les modèles originaux et bien adaptés à la diversités des situations; et cela est urgent. Tel est aussi le cas pour les modalités par lesquelles les universités pourraient en venir à être elles-mêmes des lieux où l'on prendrait davantage en charge les aspirants à l'enseignement.

Au-delà des orientations plus générales qu'il a mises de l'avant, le Conseil suppose que d'autres instances, plus immédiatement en mesure d'analyser concrètement ces questions, apporteront les avis requis.

Depuis 15 ans, des énergies considérables ont été consacrées à la formation et au perfectionnement par les individus et les institutions, mais avec un degré de satisfaction souvent trop peu élevé. Il reste à souhaiter que cette consultation ministérielle ait rapidement des suites dans le cadre d'une politique générale et de règlements spécifiques susceptibles de relancer la formation et le perfectionnement des enseignants sur des bases repensées, bien adaptées aux nouvelles réalités et répondant vraiment aux besoins et aspirations des enseignants ainsi qu'aux exigences de la qualité de l'éducation.

Annexe

Principales orientations retenues ou préconisées par le Conseil

I– Les responsabilités

— Autonomie des universités dans l'élaboration des programmes de formation en fonction des objectifs généraux.

— Maintien de la responsabilité du M.E.Q. quant à la définition des objectifs généraux de la formation des maîtres.

— Mise en valeur du rôle des autorités scolaires et des enseignants dans la définition des besoins de perfectionnement et de l'orientation de la formation initiale.

— À moyen terme, création d'un organisme professionnel voué à la promotion de la profession d'enseignant, à la qualité de l'acte professionnel et à la protection des usagers.

— À court terme, réorganisation et remise en œuvre du comité de la formation et du perfectionnement des enseignants sur la base d'une représentation équitable des intervenants concernés.

II – L'axe professionnel et la composante pratique de la formation des enseignants

— Priorité à accorder à la formation des enseignants dans une perspective de culture professionnelle élargie.

— Réorganisation de la formation initiale grâce aux mesures suivantes:

- allongement de sa durée d'un an;
- réorganisation de la formation pratique afin de mieux intégrer savoir et pratique;
- création d'« écoles associées » à l'université dans le réseau public en vue de la formation de tous les futurs enseignants;
- création de centres de ressourcement sur le plan pédagogique.

III – Le stage probatoire des enseignants

— Abolition du système actuel de probation.

— Intégration de ce qui tient lieu de probation dans la formation initiale allongée.

IV – Le droit de pratique des enseignants

— Réduction du nombre de types de brevets d'enseignement en fonction d'une polyvalence variable selon les niveaux d'enseignement et les disciplines à enseigner.

— Usage d'une « liste des qualifications » attachée au brevet officiel et facilitant l'affectation des enseignants.

— Nécessité de mettre en place un système efficace de formation initiale des enseignants du secteur professionnel.

V – Le perfectionnement

— Accent à mettre sur la planification et la coordination du perfectionnement et le partage clair des responsabilités.

— Développement de plans nationaux et de plans personnels de perfectionnement.

— Réajustement du financement du perfectionnement en fonction des besoins actuels.

— Clarification des activités de perfectionnement intégrées à la tâche et non reconnues pour des fins salariales et celles qui ne sont pas financées par les fonds de perfectionnement et donnent droit à des augmentations salariales.

— Promotion de la recherche en milieu scolaire comme voie de perfectionnement, notamment dans le cadre d'études de 2e et de 3e cycles.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

Pierre LUCIER
Québec

Vice-président

Lucien ROSSAERT
Secrétaire général et directeur des services aux étudiants à la C.S. Richelieu-Valley
Mont-Saint-Hilaire

Membres

Gerald AUCHINLECK
Président du Comité Protestant,
Montréal

Louis BALTHAZAR
Professeur au département des sciences politiques à l'Université Laval,
Québec

Daniel BARIL
Outremont

Danièle BÉDARD
Étudiante,
Lachine

Jules BÉLANGER
Professeur au Cégep de la Gaspésie,
Gaspé

Raymond BERNIER
Coordonnateur des ventes et de la mise en marché, Groupe Samson (Vaillancourt & Samson),
Beauport

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ
Animatrice sociale
Rimouski

Jean-Guy BISSONNETTE
Président du Comité catholique,
Longueuil

Donald BURGESS
Associate professor
Administration & Policy Studies,
Baie d'Urfé

Claude CAPISTRAN
Directeur général à la Commission scolaire de Varennes,
Sorel

Claude DUCHARME
Directeur québécois des Travailleurs unis de l'automobile,
Montréal

John C. GECI
Directeur général adjoint à la Commission des écoles catholiques de Montréal,
Montréal

Henri GERVAIS
Technicien en laboratoire de photos et président (par intérim) de la Fédération des comités de parents,
Brossard

Pierrette GIRARD-FRARE
Membre de la Fédération québécoise des directeurs d'école — C.E.C.M.,
Laval

Alain LARAMÉE
Chargé de cours en communication et étudiant en doctorat,
Montréal

Monique MUS-PLOURDE
Membre du Comité de parents,
Montréal

Yvan PELLETIER
Directeur de l'École institutionnelle Mgr Boucher,
Kamouraska

Ann ROBINSON
Professeur de droit et présidente de la FAPUQ,
Saint-Sauveur-des-Monts

Françoise SIMARD
Enseignante en histoire et enseignement religieux à l'école secondaire Lafontaine,
Chicoutimi

Victor TÉBOUL
Directeur de la revue Jonathan,
Notre-Dame-de-Grâce

Secrétaire

Raymond PARÉ